

Crisis política y educación: una reflexión sobre los problemas de la conservación y transmisión de la cultura a partir de la obra de Hannah Arendt

Garay Montaner, Gerardo

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Garay Montaner, G. (2010). Crisis política y educación: una reflexión sobre los problemas de la conservación y transmisión de la cultura a partir de la obra de Hannah Arendt. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(1), 82-102.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212234>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Crisis política y educación:
una reflexión sobre los problemas de la
conservación y transmisión de la cultura
a partir de la obra de Hannah Arendt

Gerardo Garay Montaner

RESUMEN

Existe una sensibilidad creciente que pone en el banco de los acusados a la “educación tradicional”, y especialmente a las dificultades en la transmisión intergeneracional de los contenidos culturales; el rol docente forma parte importante de este problema. Afortunadamente estamos perdiendo “realidad autoritaria” en la educación, creemos, al igual que Vattimo, que esta situación fortalece la autonomía de los “nuevos”; pero es la pérdida de una autoridad entendida como abuso e irrupción ilegítima del poder, según se expresa en la sensibilidad de amplias capas de la población del Cono Sur, especialmente, después de los regímenes dictatoriales. Pero a partir de los aportes del pensamiento de Arendt, somos conscientes que en todo acto educativo es necesario que haya una autoridad para garantizar la transmisión a las futuras generaciones de los tesoros heredados del pasado; una aceptación no coactiva entre las partes que posibilite comunicar la experiencia. Y para esto hay que profundizar en lo que la educación *es*, según nos revela su propia constitución.

PALABRAS CLAVE

Filosofía de la educación; Filosofía política; Tradición;
Transmisión; Crisis de la educación

Political crisis and education:
a reflection on the problems of the
conservation and transmission of the
culture from Hannah Arendt's work

ABSTRACT

There exists a growing sensitivity which questions “traditional education”, and the difficulties surrounding the intergenerational transmission of cultural contents in particular; the role of the teacher is an important element of this issue. Fortunately we are losing “authoritarian reality” in education, and I go along Vattimo in that the situation strengthens the autonomy of “the new”, but it is the loss of an authority understood as abuse and illegitimate outbreak of power, as expressed by the sensitivity of broad amounts of the populations of the South Cone, especially after the dictatorial regimes. But from the contribution of Arendt’s thought, we are aware that in all educational act there is a need for an authority to guarantee the transmission of the inherited treasures of the past to the future generations; a non-enforced acceptance between the parts that makes communicating the experience possible. In order to do this we have to go deep to develop what education really is, as revealed by its own constitution.

KEYWORDS

Philosophy of the education; political philosophy; tradition; transmission; crisis of the education

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN; FILOSOFÍA POLÍTICA; TRADICIÓN; TRANSMISIÓN; CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Propósito y justificación

Hace unos años un docente comentó la siguiente anécdota: estaba a cargo de un grupo de tercer año del ciclo básico como coordinador de un “Taller de Ciencias Sociales” en la ciudad de Montevideo, los estudiantes en general se mostraban bastante apáticos sobre los temas en los que se intentaba discutir; en un momento dado, un diálogo interesante tuvo lugar a partir de una película, y el intercambio condujo a preguntas sobre las posibles “causas” de la pobreza. Un estudiante de espíritu agudo y provocador creyó, muy seguro de sí mismo, tener la respuesta. A su entender, las causas principales por las que existían pobres en el mundo eran simplemente dos: falta de capacidad o falta de suerte, cuando no ambas. Esto provocó inmediatamente en el docente el recuerdo de un fragmento de “La fatal arrogancia” de Friederich von Hayek en la que el autor asemeja la lógica del mercado a un juego, en el que – como toda actividad lúdica- se pierde por impericia o por escasa fortuna, y en la que jamás se le ocurriría al perdedor echar bronca sobre las “reglas de juego”. El docente preguntó al estudiante si efectivamente había leído tal obra, y, como era de esperar, desconocía al autor y su producción. ¿Cómo es posible entonces que ideas tan complejas llegaran a formar parte de una manera tan *natural* de las vivencias de un adolescente?; el libro es de 1988 mismo año en el que el estudiante había nacido.

Los docentes van acumulando a lo largo del tiempo anécdotas de este tipo, diferentes experiencias que deberían registrarse y ser compartidas para un público más amplio que el de la sala de profesores. Esos “relatos” dan cuenta de intersticios que reflejan situaciones y vivencias extremadamente ricas, imposibles tal vez de ser “capturadas” por la reflexión académica, y en donde se juega una porción importante de la comprensión del mundo en que vivimos, del funcionamiento de nuestros sistemas educativos y del éxito o frustración que se está obteniendo en esa tarea.

La anécdota viene a cuento porque refleja en primer lugar la insuficiencia en la comunicabilidad de estas experiencias, insuficiencia que, si es débil entre pares, cabe esperar resultados aun mas potenciados cuando la relación es entre generaciones diferentes. Sobre estos problemas en la conservación y transmisión del acervo cultural de la humanidad en la educación versa este trabajo.

Pero además la anécdota es pertinente porque nos advierte de la fuerza persuasiva que tienen las ideas –a pesar de la opinión corriente- y la relevancia que poseen a la hora de estructurar nuestras cosmovisiones. Además, la acción de reflexionar críticamente sobre sus componentes tiene que ver directamente con la tarea cotidiana no solo de quienes se dedican profesionalmente a la filosofía, sino como una actividad constante que todo individuo debe ejercitar a lo largo de su vida -si pretende adquirir libertad e independencia de criterio-.

No obstante, en nuestro medio, la filosofía parece no tener cabida, hay un (*no*) *lugar* de la filosofía – esta expresión es de Acosta – , (2008, p. 16) – según aquella anécdota en la cual se cuenta que Tales habría respondido que su *lugar* en las olimpiadas no era ni la del competidor ni la del interés del comerciante, sino la del simple espectador- expresión que se ha vuelto sin embargo literal: existe una fuerte ausencia de la reflexión filosófica en los espacios públicos donde se debaten los temas urticantes del país; la ausencia de un espectador “desinteresado”. En la estructuración de nuestras cosmovisiones aparecen por ejemplo, la mera información periodística, la opinión pública, sociólogos, políticos, pero nunca alguien que manifieste explícitamente su intención de realizar un abordaje “filosófico” de algunos de los temas que se debaten a diario. Lejos de exponer aquí las causas de este fenómeno, o de inculpar o absolver a los miembros de la comunidad filosófica del país, esta constatación quiere advertir sobre la inconveniencia de estructurar nuestras *imago mundi* -como decían los latinos- sin el sesgo de la reflexión filosófica.

Contribuir a debilitar esta inconveniencia es la pretensión de este trabajo. El texto que aquí se presenta busca rescatar ideas de *cómo* pensar este momento particular de la **educación media** en nuestro país, ideas que nos ayuden a vencer la tentación de referirnos sobre los problemas educativos como asuntos específicos, como fenómenos locales, “*desconectados de los grandes temas del siglo*” como le gustaba decir a Hannah Arendt; en

este sentido, rescatar una perspectiva eminentemente filosófica de los temas nos parece una contribución necesaria para adquirir experiencia a la hora de ejercitarnos en una reflexión que no contenga prescripciones sobre *qué* hay que pensar ni *qué verdades* se deben sustentar, pero que aborde decididamente los problemas más urgentes de la realidad educativa uruguaya. Una reflexión que nos obligue a plantearnos preguntas fecundas, que exijan nuevas o viejas respuestas, pero que en cualquier caso, sean juicios directos, porque “(...) una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios”. (ARENDT, 1997, p. 186).

LIQUIDEZ Y DISOLUCIÓN DE LA REALIDAD

Educación líquida

Una certeza que impregna diferentes estamentos del acontecer educativo contemporáneo es la convicción de que la educación está en crisis. Existe una literatura profusa al respecto desde hace por lo menos una década que viene insistiendo en la necesidad de enfrentar cambios radicales en la educación formal de las nuevas generaciones. Estos verdaderos best-sellers, ampliamente leídos y citados describen -en las opiniones más extendidas- que nuestras sociedades están entrando en una nueva era marcada por la revolución de las tecnologías de la comunicación, y que esto obliga a replantear el qué y el cómo de la enseñanza escolarizada, obligada a competir de manera desigual con estas nuevas tecnologías. La finalidad es inscribir entonces la enseñanza formal al ritmo de la “sociedad de conocimiento”, protagonista decisiva de las futuras decisiones que atañen a la economía, la política, la cultura, en fin, las grandes cuestiones sobre el futuro de la humanidad.

La imagen de la *liquidez* de los nuevos tiempos es un ejemplo de esta literatura (BAUMAN, 2002); a través de esta metáfora, Bauman pretende mostrar cómo el incremento de la velocidad de los intercambios convierte a la fluidez y a la flexibilidad en valores; y, como contrapartida, lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. La escuela, que nació para resguardar y transmitir el saber cuando éste adquirió una dimensión suficientemente compleja, en el contexto de tiempos donde todo fluye, la idea misma de reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura se

vuelve más problemática. **Toda certeza** entonces es justamente **un impedimento** que nos dificulta una inserción rápida en el mundo globalizado:

En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas. Por lo menos, ésta es la posición en que las sitúa el mercado del conocimiento, para el cual (como sucede con las demás mercancías en los demás mercados) toda lealtad, todo vínculo inquebrantable y todo compromiso a largo plazo son anatema y también un obstáculo que hay que apartar enérgicamente del camino. (BAUMAN, 2007).

Más allá de que la imagen de la liquidez nos parezca acercarse más a un comodín útil para sortear las nuevas dificultades que se presentan en lugar de ser una categoría explicativa fecunda, la inconveniencia de este planteo radica, a nuestro entender, en la estructuración de un discurso unívoco, pretendidamente descriptivo pero que adquiere un carácter fatalista, y en el que por sobre todo, se **desconoce la dimensión política que posee la educación** y los difíciles vínculos que cruzan al acto educativo al menos en América Latina: las frágiles concepciones de la clase política sobre el rol que la educación debe tener en nuestros países, las reformas que se están operando en el seno de nuestros estados, las crecientes reivindicaciones de movimientos sociales, sindicatos y comunidades, es decir, un cúmulo de tensiones que obligan a redefinir el lugar de lo educativo en la sociedad.

DISOLUCIÓN DE LA REALIDAD

Otra variante de la misma literatura es representada por el planteo de Vattimo, quien denuncia una situación -para nada tranquilizadora- de una “disolución de la realidad”, alertando además de las inermes condiciones en las que se encuentra la educación tradicional para enfrentar ese desafío. El reconocimiento de la relevancia de la dimensión política no obstante, toma distancia considerables respecto del planteo de Bauman.

En opinión de Vattimo eso que llamamos “realidad” o “lo real” es el producto de una interacción de interpretaciones, que en la actualidad se ha vuelto más explícita y más compleja. Ya no existen como en nuestra niñez, esa *sensación* de que tanto a través de la tv o del imperativo de nuestros mayores, o de la autoridad del profesor, o de la Iglesia, o el Estado, se podía estar seguro de algún aspecto de la realidad, de cómo se presentaba y de qué manera

nos íbamos a posicionar frente a ella. Respecto a esto último, Vattimo es de la opinión de que entonces disfrutábamos de un *sentido de la realidad*, y aunque nos advierte de que esta nueva sensación de *disolución* no es un fenómeno completamente nuevo, **las implicancias contemporáneas poseen dimensiones nunca antes vista**; de ahí la inquietante pregunta: “... ¿qué tipo de Bildung, en otras palabras, de educación o de formación, tendrá un hombre del siglo XXI en un mundo en el que, **afortunadamente**, la realidad se está disolviendo? (VATTIMO, 2000, p. 299).

En opinión del filósofo italiano, la educación está desafiada por un doble fenómeno: por una parte, “afortunadamente” estamos perdiendo “realidad autoritaria”, consiguiendo de este modo una forma de emancipación; y por otro lado, estamos inmersos en una transición de acuerdo con un proceso en el que debemos acostumbrarnos a la “muerte de la realidad”, proceso que Nietzsche ya había advertido y que describió con la imagen del deicidio: “Dios ha muerto, pero su sombra se proyectará sobre el mundo durante varios siglos.” (VATTIMO, 2000, p. 299).

Vattimo aterriza las dificultades de la educación en este proceso, nombrando un problema de “naturaleza práctica”: el hecho de que **las nuevas generaciones carecen de una realidad con la que enfrentarse para desarrollarse**. Tenemos conciencia de que nuestro acceso a la realidad es parcial, no ya porque se nos dificulte el acceso a los medios de comunicación –esto no es cierto para importantes números de personas a nivel mundial- sino porque podemos informarnos sobre ella con la actitud de un consumidor que escoge entre múltiples empresas de información y que brindan a su vez un producto en el que expresan visiones e intereses contrapuestos. (VATTIMO, 2000, p. 299).

La imagen occidental más emblemática y completa de la educación del hombre nos la proporciona la ‘Fenomenología del Espíritu’ de Hegel. Pero, si el hombre no tiene ya una realidad que destruir, consumir, asimilar, aceptar o rechazar, ¿qué va a hacer? ... El choque con una realidad objetiva, resistente, que me obliga a reconsiderar mi actitud subjetiva y a adaptar mis pareceres –de acuerdo con la secuencia “tesis, antítesis, síntesis”- tal vez haya dejado de tener sentido en la actualidad. (VATTIMO, 2000, p. 300).

La dificultad se vuelve especialmente compleja debido a que nuestras concepciones de lo que la educación es, no están a la altura para afrontar y superar los desafíos que plantea esta nueva fase de la humanidad, ya que está demasiado comprometida

con una concepción de “... comunidad estable, a un mundo bien definido, en el que modelamos nuestro desarrollo sujeto a posibles ajustes.” (VATTIMO, 2000, p. 300).

Distintas expresiones culturales muestran esta incomodidad y la añoranza de las personas en “estructuras reales” y esto se expresa en fenómenos tan importantes como el sectarismo religioso o el fundamentalismo. Vattimo está convencido de que **hay que renunciar a la idea de que nuestro deber como educadores es el de construir o reconstruir en el futuro comunidades “estables”, capaces de sostener una formación genuina;** es necesario explorar vías alternativas. (VATTIMO, 2000, p. 301). Y para esto, propone el modelo nietzscheano del *superhombre*: “Übermensch es más bien el hombre que, en un mundo plural desde el punto de vista cultural, aprende a escoger su propia máscara.” (VATTIMO, 2000, p. 301).

Retoma la imagen de Nietzsche en *Ultimas meditaciones* en la que el hombre moderno, consciente del conjunto de la historia (algo que la televisión hace hoy posible), actúa como si estuviera en el almacén de vestuario de un teatro. **Ahora es libre de escoger su máscara.**

Es interesante destacar que esta aspiración no debería ser exclusiva del mundo desarrollado, el Tercer Mundo es en gran parte consciente de la pluralidad, y aquí es donde reside su amenaza: estos mundos, parcialmente impregnados de tradiciones, se encuentran invadidos por la pluralidad. Por eso es ineludible que la pluralización dé lugar a cierta “**inquietud espiritual**”, inquietud que busca armonizar estas tensiones, y que deberá intentar nuevos caminos, pero en cualquier caso no ya aquellos que alimentaban nuestra identidad en las estructuras robustas de la modernidad, como la escuela, sino por medio de la “adhesión a valores espirituales”. (VATTIMO, 2000, p. 301).

...es ineludible que la pluralización dé lugar a cierta inquietud espiritual qué sólo se puede superar recurriendo al tipo de hibridación que describe Néstor García Canclini... de este modo, los individuos podrían descubrir una nueva aproximación a la identidad, no a través de la pertenencia a estructuras robustas, sino por medio de la adhesión a valores espirituales. (VATTIMO, 2000, p. 301).

Nos parece cuestionable la idea de que esa “inquietud espiritual” como fenómeno peculiar de estos tiempos, que se nutre y fortalece en la incertidumbre, “sólo se pueda superar” recurriendo al tipo de hibridación propuesto por Canclini, y esto no solamente por su falta de fuerza descriptiva a la hora de dar cuenta de realidades complejas, sino porque además nada es posible construir en un piso que todo el tiempo está moviéndose - especialmente si hablamos de búsqueda de identidades humanas-.

El acierto de Vattimo sin embargo es el de reconocer los desafíos de la educación en su verdadera dimensión, ¿cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión de una generación a otra que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer parámetros más o menos estables si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio?

A pesar de su optimismo respecto del devenir histórico Vattimo advierte, en otro escrito, sobre el riesgo de perder la continuidad de la experiencia:

...la renovación acelerada es más bien obra de los automatismos del sistema; aquello que se convierte en verdaderamente humano es el cuidado de lo que ha sido, de los residuos, de las huellas de lo vivido.
El futuro – que haya un proceso, un darse de novedades – está hoy paradójicamente garantizado por los automatismos del sistema; **lo que se corre el riesgo de que desaparezca es el pasado, como continuidad de la experiencia**, (subrayado nuestro) (VATTIMO, 1989, p. 13)

¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dislocaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy amplias capas de la población en nuestros países? (DUSSEL, 2005, p. 149-150). Pero veamos a continuación otra perspectiva del problema.

LA PÉRDIDA DEL MUNDO: CRISIS POLÍTICA

Erro! A origem da referência não foi encontrada.

Sin caer en anacronismos, pero intentando prolongar en el tiempo las consecuencias del planteo de Arendt, la causa principal que daría la clave explicativa de la crisis de transmisión en educación según la autora, no debe buscarse en lo que se ha

denominado la *disolución de la realidad*, ni pensar a ésta meramente como corolario de una nueva fase del desarrollo económico y tecnológico del capitalismo globalizado, sino más bien, como una consecuencia no deseada de **una crisis preeminentemente política**. El convencimiento de Arendt es el de que estamos asistiendo a una **crisis política** antes que una crisis de humanidad: un lento proceso de debilitamiento de las tres dimensiones históricamente constitutivas de occidente: tradición, religión y autoridad.

Arendt intenta caracterizar el desarrollo del pensamiento contemporáneo con **la imagen de un heredero que ha perdido su tesoro**. La perplejidad de aquella generación que combatió los totalitarismos de la Segunda Guerra, tomó su carácter más dramático cuando, con el silencio de los últimos disparos percibió que tenían las manos vacías, “Nuestra herencia no proviene de ningún testamento” en palabras del poeta francés René Char. La “inquietud espiritual” se percibe en esta generación en un proceso desesperado de darse cuenta de que las antiguas preguntas metafísicas carecían de significado, cuando se dieron cuenta que habitaban un mundo en el que sus mentes y su tradición de pensamiento no eran capaces no ya de solucionar sus inconvenientes, sino siquiera de plantear preguntas adecuadas y significativas. (ARENDT, 1997, p.14).

Esta **etapa en el desarrollo de la mente moderna**, esta crisis espiritual, Arendt la expresa retomando la parábola de Kafka en la que un hombre se encuentra situado en una encrucijada, atacado por dos fuerzas opuestas que luchan entre sí. El texto es el siguiente:

[El] Tiene dos enemigos: el primero le amenaza por detrás, desde los orígenes. El segundo le cierra el camino hacia delante. Lucha con ambos. En realidad, el primero le apoya en su lucha contra el segundo, quiere impulsarle hacia delante, y de la misma manera el segundo le apoya en su lucha contra el primero, le empuja hacia atrás. Pero esto es solamente teórico, Porque aparte de los adversarios, también existe él, ¿y quién conoce sus intenciones? Siempre sueña que en un momento de descuido –para ello hace falta una noche inimaginablemente oscura- pueda escabullirse del frente de batalla y ser elevado, por su experiencia de lucha, por encima de los combatientes, como árbitro. (ARENDT, 1997, p. 13).

La parábola de Kafka, la anticipación de ese fenómeno mental, de esa *idea-acontecimiento* colectivo rescata, a diferencia de la mayoría de las metáforas de las que nos hemos servido –observa Arendt- no sólo el futuro sino también el pasado como una fuerza. El pasado no es interpretado aquí como una pesada carga que el hombre debe llevar como Sísifo,

en cumplimiento de su destino, y que más bien desearía librarse prontamente de él. **Este pasado**, que remite siempre al origen, no lleva hacia atrás sino que **impulsa hacia adelante** y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado”. (ARENDT, 1997, p.16)

La situación del hombre moderno entonces está enclavado en un “rompedero de olas” en el que dos fuerzas opuestas chocan furiosamente entre sí: el pasado y el futuro; su existencia está dada por una constante necesidad de definirse frente a ellas, esa es su lucha constante. El delicado equilibrio que lo obliga a estar de pie en esa encrucijada de fuerzas haría la situación más soportable si ambas ejercieran una influencia proporcional, es decir, que la presión del pasado y del futuro “empujaran” armónicamente sin una disparidad abrupta que barra de un golpe al individuo. Cuando el pasado presiona con enorme fuerza, deberá exigírsele al futuro que empuje hacia atrás, y cuando el futuro se extralimite con sus discursos grandilocuentes y tremendistas, deberá el pasado convocar sus fuerzas desde el origen para orientarnos hacia el futuro.

Esa brecha en el tiempo en opinión de Arendt, no es producto de la época moderna, ni siquiera un dato histórico, **es una realidad constitutiva de la condición humana**. Permanecemos entonces aun hoy en ese interregno en el que –aunque sintamos nostalgia- sabemos interiormente que hemos despedido realidades que ya no volverán, mientras que al mismo tiempo anhelamos fervientemente otras que no existen aún.

Esta situación del hombre moderno, esta perplejidad, es el resultado de una pérdida, la pérdida de la tradición. En palabras de Arendt “(...) perdimos el hilo que nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado”, y los riesgos de esta pérdida son enormes, ya que:

...no se puede negar que, sin una tradición bien anclada (...) toda la dimensión del pasado también estaría en peligro. **Corremos el riesgo de olvidar** y tal olvido – aparte de los propios contenidos que pueden perderse- significaría que, hablando en términos humanos, **nos privaríamos** de una dimensión; la **de la profundidad de la existencia humana**, porque la memoria y la profundidad son lo mismo, o mejor aún, **el hombre no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo**. (ARENDT, 1997, p. 104).

Esta es la peor pérdida que pudiéramos tener, el tesoro más valioso que pudiéramos echar de menos: nos hemos quedado sin testamento porque

...el testamento, cuando dice al heredero lo que le pertenecerá por derecho, entrega las posesiones del pasado a un futuro. Sin testamento (...) **sin tradición** -que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: **sólo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven.** (ARENDT, 1997, p. 11).

Sin tradición, el hombre vuelve a circunscribir sus trabajos, proezas y palabras en el ámbito cíclico y sin dirección del movimiento eterno de las acciones humanas, y hoy especialmente en una de ellas: el mercado.

La pérdida de este tesoro en términos de realidad política se consumó por el olvido tanto de los “herederos” como de los “actores”, de los “testigos”, porque

(...) el recuerdo, que –si bien una de las más importantes- no es más que una forma de pensamiento, está desvalido fuera de la estructura de referencia preestablecida, y la mente humana sólo en muy raras ocasiones es capaz de retener algo que se presenta completamente inconexo. (ARENDT, 1997, p. 11).

La tragedia tiene lugar cuando nos damos cuenta que no hay una memoria para heredar y cuestionar, para reflexionar sobre ella y recordar. Perder la tradición es perder el constructo urdido durante siglos por los esfuerzos humanos, como la araña del relato popular que al deslizarse sobre el hilo que ella misma fabricaba comenzó a tejer la tela que le brindaría su sustento, y llegado al punto en el que el desarrollo adquirió la suficiente complejidad como para cumplir su cometido, cortó el hilo que soportaba la estructura, **creyéndolo innecesario**, quedando así, atrapada en ella.

LA RECUPERACIÓN DEL MUNDO: LA MEMORIA

La educación en tanto actividad realizada por hombres y mujeres, corre la misma suerte según la condición de existencia de quienes la realizan: lleva en sí los mismos términos de precariedad de todos los asuntos humanos. La única capacidad humana que permite salvar nuestras acciones del olvido es **la memoria**.

... si los mortales consiguen dotar a sus trabajos, proezas y palabras de cierto grado de permanencia y detener su carácter perecedero, estas cosas, al menos en cierta medida, integran el mundo de lo perdurable y dentro de él ocupan un puesto propio... La capacidad humana que permite lograr esto es la memoria. (ARENDT, 1997, p. 51).

La memoria es **la única capaz de ahondar la profundidad de la existencia humana**, entonces, “... podía ser que sólo en esta situación el pasado se abriera a nosotros con inesperada frescura y nos dijera cosas que nadie había logrado oír antes.” (ARENDT, 1997, p. 104).

Pero no sólo tenemos dificultades para ejercitar la memoria, sino que también, hemos asignado demasiado valor al testimonio y un valor insuficiente al pensamiento. Por esto es importante que reivindicemos la importancia de **entender**, y no meramente la de recordar (SARLO, 2005, p. 26). Y para entender, es necesario que la comunidad detenga por un momento su marcha, se brinde un espacio apropiado, comunique lo que tiene para decirle a las nuevas generaciones y esté dispuesta a reflexionar críticamente sobre sus acciones. En definitiva, esté dispuesta a educar. La acción de entender no se reduce exclusivamente a la de educar, pero ésta es una dimensión importantísima de aquella, porque es donde se pone en juego la perdurabilidad de la comunidad, donde sus miembros se hacen responsables de las nuevas generaciones, al responder por ellos.

La educación no puede promover una formación genuina ni una imagen del mundo definida, pero es fundamental que se inserte en una comunidad estable que permita dar continuidad a la vida de los seres humanos, que posibilite seleccionar los hechos del pasado aunque sólo sea para oponerse a ellos. Una educación sin testamento deshereda a sus miembros de los tesoros que le corresponden por derecho, y los priva de la seguridad que les brinda encontrar lo que hay de valioso en su tradición.

EL FENÓMENO DE LOS NUEVOS Y LA CRISIS DE LA AUTORIDAD

“Lo que hacía familiar al mundo ha desaparecido. El pasado y la experiencia de los viejos ya no sirven como referencia para orientarse en el mundo moderno e iluminar el futuro de las jóvenes generaciones. Se ha roto la continuidad de la experiencia”; con estas duras palabras Le Goff describía la situación de la generación del 68 (LE GOFF, 1998; 2002, p. 34. *apud* SARLO, 2005, p. 35). El autor localiza esa ruptura en los años sesenta del siglo XX y la explica con argumentos de innovación tecnológica, cultural y moral. En su opinión la ruptura en la continuidad entre generaciones no proviene de la “naturaleza” de la experiencia, sino de la aceleración del tiempo, no provienen de ningún shock como en Benjamin, sino de experiencias que ya no se entienden y son mutuamente inconmensurables: los jóvenes pertenecen a una dimensión del presente donde los saberes y las creencias de sus padres se revelan inútiles. Allí donde Benjamin señaló la imposibilidad del relato, Le Goff señaló su carácter intransferible entre generaciones diferentes. (SARLO, 2005, p. 36).

Esta dificultad de dar continuidad a la experiencia constituye uno de los inconvenientes más importantes para la educación actualmente; Dussel por ejemplo, propone el término ‘*crisis de la transmisión*’ para referirse a las dificultades en la reproducción cultural, y sostiene que éste es el problema que más está afectando al oficio docente, (DUSSEL, 2005, p. 163).

Hay quienes sostienen que el cambio en la continuidad de las generaciones, es debido a un tipo de incomunicabilidad de la experiencia de carácter diferente: una crisis, que también nace con la modernidad, que consiste en el **debilitamiento de la autoridad del pasado sobre el presente**, lo nuevo se impone sobre lo viejo por su intrínseca cualidad liberadora. Y esta situación se vuelve evidente primeramente en la constatación de un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. Para Arendt, la crisis de la autoridad tradicional, es el último coletazo del debilitamiento de occidente, y refleja como su síntoma más significativo, el que indica “su hondura y gravedad” la

expansión hacia **áreas previas a lo político**, como la crianza y **educación** de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural, obviamente exigido tanto por las necesidades naturales (la indefensión del niño) como por la necesidad política (la continuidad de una civilización establecida que sólo puede perpetuarse si sus retoños transitan por un mundo preestablecido, en el que han nacido como forasteros). (ARENDT, 1997, p. 102).

El fenómeno de los *nuevos* (οἱ νέοι) -así denominaban los griegos a aquellos niños, que al superar la infancia, estaban a punto de entrar a la comunidad de adultos como jóvenes- si bien debe de estar presente desde que el ser humano tomó conciencia de su existencia, se desarrolló conceptual y políticamente durante el siglo XVIII. “Con este punto de partida, se derivó desde el comienzo un ideal educativo teñido con los criterios de Rousseau, en el que **la educación se convertía en un instrumento de la política** y la propia actividad política se concebía como una forma de educación.” (ARENDT, 1997, p. 188).

La “ilusión del fenómeno de los nuevos” como bandera y estandarte de todas las utopías políticas han presentado como natural “... el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos.” No obstante, Arendt sostiene que la exigencia platónica de arrojar de la República a los *viejos* no parecería ir de la mano de aquellos rasgos constitutivos del ser humano, ya que es propio de lo humano “... que cada generación crezca en **un mundo viejo**, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados **su propia oportunidad ante lo nuevo**”. (ARENDT, 1997, p. 188).

La advertencia sin embargo hay que plantearla claramente: partir de *lo que ya-se-es* no puede realizarse sin más, esquilmando a nuestro antojo parcelas de nuestro pasado según nuestras conveniencias e intereses; en el prólogo a la primera edición norteamericana de *El origen del totalitarismo*, Arendt, reflexionando sobre el horror de un pensamiento político que, habiéndose arrogado el derecho de tomar a su antojo elementos del pasado para fundar su ideología, reflexionaba:

Ya no podemos permitirnos recoger del pasado lo que era bueno y denominarlo sencillamente nuestra herencia, despreciar lo malo y considerarlo simplemente como un peso muerto que el tiempo por sí mismo enterrará en el olvido. La corriente subterránea de la Historia occidental ha llegado finalmente a la superficie y ha usurpado la dignidad de nuestra tradición. Esta es la realidad en la que vivimos. Y por ello son vanos todos los esfuerzos por escapar al horror del presente penetrando en la nostalgia de un pasado todavía intacto o en el olvido de un futuro mejor. (ARENDT, 1981, p. 13).

El 'nuevo' como recién llegado y extraño ha nacido en un mundo preexistente que no conoce. La encargada de introducirlo en el mundo es responsabilidad principalmente de la escuela, con la ayuda de los padres. El niño **entra en el mundo** cuando empieza a ir a la escuela y la escuela es la institución que se encuentra entre el hogar (campo privado) y el mundo (campo público).

La escuela no es el mundo, sino aquella institución que facilita la transición de la familia al mundo ante los ojos de los jóvenes. En esta etapa de la educación, los adultos tienen la responsabilidad con respecto al joven, pero ya no es la responsabilidad de los padres que es la del crecimiento, sino más bien la responsabilidad de que los jóvenes desarrollen sus cualidades específicas. Esas cualidades que caracterizan a cada ser humano, en palabras de Arendt: "... la cualidad por la que no es un mero extraño en el mundo sino alguien que nunca antes estuvo en él." (ARENDT, 2007, p. 207).

Los educadores asumen esta responsabilidad, aunque ellos no son los que hicieron el mundo en el que les tocó vivir y aunque preferirían que el mundo fuera distinto. En la educación esta responsabilidad con respecto al mundo toma la forma de autoridad. Pero esta autoridad, la del educador, no viene dada por el hecho de poner calificaciones, la autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. La autoridad del profesor estriba en el hecho de que asume la responsabilidad respecto al mundo:

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...) también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo que nosotros no imaginamos, para la tarea de renovar un mundo común. (ARENDT, 1997, p. 208).

Para Arendt la crisis de la tradición está directamente relacionada con la crisis de la educación y la pérdida de autoridad. En la educación la pérdida de autoridad representa una catástrofe, ya que por su propia naturaleza, no puede renunciar a la tradición, ni a la autoridad y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura por la autoridad ni se mantiene unido por la tradición.

La tarea del educador consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo como el hombre de la parábola de Kafka, por lo que es necesario que asuman esa responsabilidad. Los adultos al despreciar la autoridad se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos justificándose culpando a aquellos que estuvieron antes, mostrando así su descontento frente a un mundo que perciben como ajeno.

El problema es que con la desaparición de la autoridad, desaparece la jerarquía que existe entre el profesor y alumno, se igualan posiciones, se priva al docente de ser justamente un maestro: alguien que por definición, sabe más que sus semejantes. Por supuesto que el desarrollo de este debilitamiento no obedece unidireccionalmente a los adelantos tecnológicos; por supuesto de que esta crisis excede ampliamente a la cuestión disciplinaria – aunque muchos docentes lo crean-; hay transformaciones culturales y sociales muy profundas –por ejemplo el desprestigio en el que los mismos docentes, actuando con complicidad, permiten al asumir más un rol de funcionarios de estado que de intelectuales-.

Otro agravante para nuestra región es además la situación de experiencias traumáticas en el pasado reciente, en el que el estado -haciendo uso de su estructura de poder- ha sido el principal responsable de violar sistemáticamente los derechos humanos. ¿Cómo pedirles a los educadores que asuman esa responsabilidad ante las nuevas generaciones si el pasado que tienen que transmitir muestra a un estado que es a la vez garante y usurpador de esos derechos? ¿Cómo esperar de las generaciones jóvenes que vean en los docentes una autoridad, si ellos son los representantes de una comunidad que eligió en dos oportunidades dejar impunes a los responsables de esas atrocidades?

CONSIDERACIONES FINALES

Tenemos entonces una sensibilidad creciente que pone en el banco de los acusados a la “educación tradicional”, y especialmente a las dificultades en la transmisión intergeneracional de los contenidos culturales; el rol docente forma parte importante de este problema.

Celebramos el hecho de que estemos perdiendo “realidad autoritaria” en la educación. Creemos, al igual que Vattimo, que esta situación fortalece la autonomía de los “nuevos”, pero es la pérdida de una autoridad entendida como abuso e irrupción ilegítima del poder, según se expresa en la sensibilidad de amplias capas de la población del Cono Sur, especialmente, después de los regímenes dictatoriales. Pero como hemos visto, a partir de los aportes del pensamiento de Arendt, en todo acto educativo, para garantizar la transmisión a las futuras generaciones de los tesoros heredados del pasado es necesario que haya una autoridad, una aceptación no coactiva entre las partes que posibilite comunicar la experiencia.

Hay que rescatar lo que la educación es, según su propia constitución, nos alejamos en esto de los planteos de Vattimo, Bauman y tantos otros, que ven en la educación tradicional –en demasiados elementos de ella- la imposibilidad de afrontar la nueva fase globalizada de la humanidad. La educación debe conservar, cuando Arendt afirma esto lo establece en el sentido de que la conservación es la esencia de la actividad educativa, su tarea es la de mimar y proteger al niño ante el mundo y al mundo ante el niño. Pero cuidado, Arendt es clara al respecto, esto es válido solamente en el campo de la educación, en la relación entre personas formadas y niños, y no en el ámbito de la política, en el que actuamos entre adultos e iguales.

Para que exista educación los adultos deben brindar entonces una “realidad” a las generaciones más jóvenes, una realidad que los inserte en el mundo y los invite a su vez a reaccionar ante él. Es fundamental entonces una reafirmación de la función adulta en la transmisión, una nueva responsabilidad -como señala Arendt- que no deje tentarse por la nostalgia, ni por el olvido; la manera en que tratemos de transmitir el tesoro de nuestro pasado a través de la educación tendrá que conservar el componente de conflicto intrínseco a ella, y

para esto es importante que los docentes sean capaces de discernir con sabiduría si los contenidos patrocinados por el estado a través de planes y programas obedecen a un criterio racional que estimule un acercamiento complejo al pasado, o esconden espurias mezquindades ideológicas.

Y para esto es imprescindible no abdicar de la función crítica del pensamiento, cuando Arendt afirma en las primeras páginas de “La condición humana” que lo que se propone es “nada más que pensar en lo que hacemos” (ARENDT, 2007, p. 18). nos está sugiriendo como actitud filosófica –una actividad que ella misma no reconoció para si- la imposibilidad de investigar la naturaleza humana si por eso entendemos la búsqueda de entidades abstractas, sino mas bien, una reflexión constante sobre las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas. Y si los docentes no son capaces de hacer de esta actividad, parte relevante de su tarea, terminarán asumiendo posturas sin conocer la tradición y las implicancias futuras de las ideas en cuestión, como el desafortunado estudiante de la anécdota que inauguró este trabajo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Y. **Filosofía Latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos**. Montevideo: Nordan-Comunidad, 2008.

AGUILAR, S. La educación en Hannah Arendt. **A Parte Rei**, n. 49, ene. 2007. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es>>. Acesso em: jul. 2010.

ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Península, 1997.

_____. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

_____. **La tradición oculta** Buenos Aires: Paidós, 2004.

_____. **Los orígenes del totalitarismo: antisemitismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1981. (v.1).

_____. **Sobre la violencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

BAUMAN, Z. **La modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. **Los retos de la educación en la modernidad líquida** Barcelona: Gedisa, 2007.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional. **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FILGUEIRA, F. Exposición en la presentación de los documentos de Sustentabilidad Social. In: ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA – ENIA, Montevideo, 2008. Disponible em: <http://www.enia.org.uy/audio2.php>. Acceso em: jul. 2010.

GALÁN, E. Descrédito de la autoridad. **Reflexiones sobre la violencia escolar**, feb. 2006.

JELIN, E.; LORENZ, F. **Educación y memoria**: la escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI, 2004.

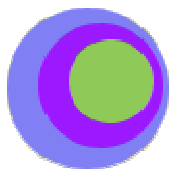
KRISTEVA, J. **El genio femenino**: 1. Hannah Arendt. Buenos Aires: Paidós, 2000.

SARLO, B. **Tiempo pasado**: cultura de la memoria y giro subjetivo: una discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

VATTIMO, G. La sociedad de la comunicación generalizada. In: BLINDE, J. (Ed.). **Claves para el siglo XXI**, Barcelona: AA VV; Unesco; Crítica, 2002.

_____. **Más allá del sujeto**, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

_____. **Nihilismo y Emancipación**, Ed. Paidós, Barcelona, 2004.



Gerardo Garay Montaner

Profesor de Filosofía (ANEP);
Licenciado en educación, (UDELAR,
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación);
Docente de Historia de las ideas y de la
educación en esta Facultad;
Maestrando en Estudios
Latinoamericanos, (UDELAR)
E-mail: gerardo.garay@gmail.com

Recebido em: 18/10/2010
Publicado em: 30/12/2010